

Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: uma leitura histórica e político-legal

*Initial education of basic education teachers in Brazil:
a historical and political-legal reading*

*Formación inicial de maestros de educación básica en Brasil:
una lectura histórica y política-legal*

Emerson Augusto de Medeiros² 

Ana Maria Iorio Dias³ 

Ercília Maria Braga de Olinda⁴ 

Resumo: Neste texto, apresentaremos, com base na revisão de literatura e na pesquisa documental, uma discussão histórica e político-legal sobre a Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil. Trata-se de um estudo com o recorte de tempo desde 1927, instante em que há os primeiros ensaios de formação docente no país, ao ano de 2015, momento de publicação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Concluímos que, na história educacional, a formação de professores esteve condicionada aos diferentes arranjos políticos desenvolvidos sob o ímpeto das relações sociais de poder. Entendemos ainda que, no âmbito político-legal, não concretizamos propostas curriculares formativas alinhadas ao ideal de formação inicial docente defendido, na história, pelos movimentos sociais e entidades educacionais – ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, entre outros – que ressalvam a docência como princípio nuclear da formação de professores da Educação Básica no Brasil.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Educação básica. Dimensão histórica e político-legal.

Abstract: *In this text, we will present, grounded on the literature review and documentary research, a historical and political-legal discussion about the Initial Formation of Basic Education Teachers in Brazil. This is a study with the time since 1927, when there are the first essays of teacher training in the country, in 2015, when the New National Curriculum Guidelines for the Initial and Continuing Education of Professionals of Education are published. Basic We conclude that in educational history teacher education has been conditioned on the different political arrangements developed under the impetus of social power relations. We also understand that, in the political-legal context, we do not materialize formative curricular proposals aligned with the ideal of initial teacher education defended in history by social movements and educational entities - ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, among others - which emphasize teaching as a core principle. of teacher education of Basic Education in Brazil.*

Keywords: *Initial teacher education. Basic education. Historical and political-legal dimension.*

Resumen: *En este texto, presentaremos, sobre la base de la revisión de la literatura y la investigación documental, un debate histórico y político-jurídico sobre la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica en Brasil. Se trata de un estudio con el límite de tiempo desde 1927, un instante en el que se encuentran los primeros estudios de formación docente en el país, en 2015, el momento de la publicación de las Nuevas Directrices Nacionales de Currículo para la Formación Inicial y Continua de Profesionales de la Educación Básica. Concluimos que, en la historia de la educación, la formación de los profesores estaba condicionada a los diferentes arreglos políticos desarrollados bajo el impulso de las relaciones sociales de poder. También entendemos que, en el ámbito político-jurídico, no implementamos propuestas curriculares formativas alineadas con el ideal de formación inicial del profesorado defendida, en la historia, por movimientos sociales*

¹ **Submetido em:** 09 set. 2019 - **Aceito em:** 07 out. 2019 - **Publicado em:** 09 jun. 2020

² Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) – E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br

³ Universidade Federal do Ceará (UFC) – E-mail: ana.iorio@yahoo.com.br

⁴ Universidade Federal do Ceará (UFC) – E-mail: bragadeolinda@yahoo.com.br

y entidades educativas - ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, entre otros – que asumen la enseñanza como un principio nuclear de la formación de maestros de educación básica en Brasil.

Palabras clave: *Formación inicial del profesorado. Educación básica. Dimensión histórico y político-normativa.*

Introdução

Em diálogos proferidos em mesa redonda sobre a formação de professores da Educação Básica no Brasil, ocorrida no XXII Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN), no período de 28 a 31 de outubro de 2014, na cidade de Natal - RN, se ressaltou que o principal objeto de interesse investigativo nos estudos da área de Educação condiz com a formação inicial de professores (SILVA; NÓBREGA-TERRIEN; FARIAS, 2014).

Apesar dessa afirmativa já ter sido pautada em outros momentos e produções científicas (ANDRÉ *et al.*, 1999; ROMANOWSKI, 2013), entendemos que ainda é incipiente o número de publicações que se endereçam à formação de professores no país, em especial, às dimensões históricas e político-legais da formação inicial docente no contexto brasileiro (DIAS; PASSOS, 2016). Dessa forma, visando contribuir com a ampliação da discussão acerca do tema, este texto tem como objetivo principal apresentar, com base na revisão de literatura e pesquisa documental, uma discussão histórica e político-legal sobre a Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil¹.

Parte de investigações educacionais que enfatizam o tema, mormente os trabalhos de Dermeval Saviani e de outros teóricos da área de Educação (TANURI, 2000; GATTI; BARRETTO, 2009; SAVIANI, 2009; DOURADO, 2013; 2015; DIAS; PASSOS, 2016, entre outros), bem como de diversos documentos normativos no país a respeito da formação de professores (BRASIL, 1961; 1996; 2002a; 2002b; 2007; 2014; 2015, entre outros). Vale dizer que, ao abordarmos a formação inicial de professores da Educação Básica, nos referiremos tanto à formação docente para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto à formação de professores para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Explicamos que, em virtude das transformações políticas e sociais no país, ao longo dos tempos, utilizamos neste texto o recorte temporal de 1927, instante em que há os primeiros ensaios de formação docente no país (SAVIANI, 2009), ao ano de 2015, momento de publicação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, via Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). A demarcação temporal estabelecida também se configura como forma de organizar, a nível histórico e político-legal, os principais acontecimentos que se endereçaram à formação docente e a debater acerca de documentos normativos que a fundamentam e a prescrevem no cenário brasileiro.

Ditas essas palavras introdutórias, organizamos o restante do texto em três momentos: na primeira seção, dialogaremos a respeito do recorte temporal de 1927 ao ano de 2006ⁱⁱ,

período em que se sucedem, segundo Saviani (2009), diferentes configurações na formação inicial docente no Brasil, tanto nas dimensões pedagógico-curriculares dos cursos de formação docente quanto nos espaços que pretendem desenvolver a formação inicial de professores.

Na segunda seção, arrolaremos sobre o período de 2007 a 2015, considerando a base legal que fora publicada no recorte demarcado. Em especial, enfatizaremos o caráter fragmentado dos documentos que, mesmo atestando avanços do ponto de vista de perspectivas para as licenciaturas, não acenam para grandes transformações no contexto da formação inicial de professores no país. Na mesma seção, abordaremos, ainda, alguns problemas de cunho administrativo, organizativo e pedagógico-curricular no interior das Instituições de Educação Superior (IES), que se reconfiguram no desenvolvimento das propostas de formação docente, os quais não foram – e acreditamos que não serão – solucionados com a documentação legal existente. Por último, nas considerações finais, atestaremos, brevemente, alguns apontamentos/perspectivas, com base em Dias e Passos (2016), na direção da qualidade da formação inicial de professores no Brasil.

Dos ensaios intermitentes de formação docente ao cenário pós LDB, Lei nº 9.394/96 (1927-2006)

Conforme Saviani (2009), a formação inicial de professores da Educação Básica brasileira pode ser analisada com base em seis períodos históricos que, para o autor, distinguem mudanças e rupturas nos processos de formação docente, impactando nos cursos formadores, nas instituições e na identidade do profissional formado. São eles:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Dialogando em revista, de modo resumido, sobre cada um dos períodos elencados por Saviani (2009), entendemos que o esforço preliminar para formar docentes para a Educação Básica no Brasil se deu após a independência, momento em que se cogitou a organização da instrução popular brasileiraⁱⁱⁱ pelo enfoque da escolarização formal pública (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012). Com a criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, decretou-se que o ensino brasileiro deveria ser

desenvolvido pelo Método Lancaster ou, como está publicado na carta de lei que a registrou, pelo Método Mútuo, e que os professores deveriam ser “treinados” nesse método. Com essa exigência e com a homologação do ato adicional de 1834^{iv} no Brasil, deliberou-se que a formação inicial de professores deveria seguir a via de países europeus, criando-se as Escolas Normais^v para formar docentes (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009).

Nessa fase inicial, nominada por Saviani (2009, p. 143) de “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, não houve uma expansão na formação de professores em termos qualitativos, uma vez que muitas Escolas Normais abertas no Brasil não conseguiram, naquela época, grandes êxitos. Tal fato se deu tanto nas propostas de formação docente, pois predominou o modelo extremamente racional com vista aos conteúdos de ensino das Escolas de Primeiras Letras sem a preocupação com a formação pedagógica, quanto na falta de investimentos dos dirigentes brasileiros, o que teve como consequência a intermitência de instituições que abriram e fecharam periodicamente (OLINDA, 2005).

No que toca ao segundo período, apontado por Saviani (2009, p. 143) como “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, esse se efetivou com a expansão de um modelo de formação desses estabelecimentos brasileiros de formação docente. Posterior à reforma da instrução pública no Estado de São Paulo, em 1890, reconfigurando-se em boa parte do país, houve uma reorganização na proposta de formação de professores das Escolas Normais^{vi}. Em série, o número de instituições abertas no Brasil cresceu em significância (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009).

Olinda (2005), ao apresentar alguns aspectos relativos à criação das Escolas Normais no Brasil, com arrimo no Estado do Ceará, assinala que esses estabelecimentos de formação docente, quando expandiram seu modelo formativo pelo território nacional, disseminaram a compreensão para a população brasileira da possibilidade de ascensão da Educação nos ideais da modernidade preconizada à época. Todavia, tal característica não foi suficiente para romper com formas centralizadas de gestões nas instituições, marcadas pelo disciplinamento dos professores e discentes e regradas aos poderes dos dirigentes locais e nacionais, o que acarretou o não cumprimento dos objetivos tencionados. Por esses e outros motivos, o estabelecimento e a expansão do padrão de modelo das Escolas Normais no período em xeque não resultou em satisfação para grande parte da população brasileira, especialmente para as camadas populares que viviam fora dos valores e práticas culturais dos grupos de elite do país.

O terceiro momento ilustrado por Saviani (2009, p. 143), o de “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)”, diferindo-se dos anteriores, desenvolveu-se sob o impulso de formar docentes não apenas tendo como indicadores os conteúdos a ensinar ou o ensino, mas também a pesquisa. Acerca disso, Saviani (2009, p. 145), citando Vidal (2001, p. 79-80), coroa:

Com a reforma instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, [...] se propôs a erradicar aquilo que [...] se considerava o ‘vício de constituição’ das Escolas Normais, que, ‘pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos’.

As principais iniciativas de construção de Institutos de Educação que, compondo em si mesmos, Escolas de Formação de Professores, espaços responsáveis em tais instituições de ensino para formar docentes, foram desenvolvidas, no Brasil, por Anísio Teixeira, com a implantação do Instituto de Educação do Distrito Federal – Rio de Janeiro –, em 1932, sendo dirigida por Lourenço Filho, e por Fernando de Azevedo, com a criação do Instituto de Educação de São Paulo, no ano de 1933 (TANURI, 2000).

Influenciados pelo “Movimento da Escola Nova” que chegara ao país, os Institutos de Educação, como as Escolas de Formação de Professores, foram pensados de maneira a incorporar as exigências de uma formação pedagógica na formação inicial docente. Os currículos dos cursos ofertados inseriram conhecimentos e conteúdos básicos do campo das Práticas de Ensino, da Psicologia Educacional, da Sociologia da Educação, da Filosofia da Educação, da História da Educação, entre outros que, até o instante, se encontravam com pouca atenção nos cursos das Escolas Normais. Como transcreve Saviani (2009, p. 146), “caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...]”.

Todavia, o estudo de Lopes (2007) mostra contradições sobre os Institutos de Educação e a formação docente desenvolvida nas Escolas de Formação de Professores no período registrado. Para a autora, adverso ao que é esclarecido por Saviani (2009), a proposta oficial curricular é discrepante de sua proposta real, isto é, o que se afirma em documentos que registraram a memória dessas instituições não equivale com a realidade vivida no cotidiano desses espaços de formação docente^{vii}.

Em extensiva investigação sobre a proposta curricular implantada na Escola de Formação de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro – à época, Distrito Federal do Brasil –, no ano de 1932, Lopes (2007) revela faces do trabalho escolar nesse ambiente formativo que escaparam ao discurso oficial. As ideias de pensadores do Movimento Escolanovista – Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho –, influenciadores da trama curricular dos cursos, sustentadas na construção do conhecimento a partir dos interesses, aptidões e diferenças individuais dos formandos, foram materializadas em um currículo com base na Psicologia Behaviorista que, na prática, fomentou uma formação segregada a testes de mensuração para verificação da aprendizagem dos discentes, ao ensino enquadrado em estruturas disciplinares e à hierarquização de saberes e do alunado^{viii}.

Lopes (2007) ainda registra que as influências dos pensadores do Movimento Escolanovista no contexto da educação nacional, somando-se às mudanças na sociedade brasileira no momento histórico, contribuíram para elevar os Institutos de Educação ao nível universitário, culminando no próximo período da formação de professores registrado na história da educação brasileira. Nessa lógica, prosseguimos com a discussão do citado instante denotado por Saviani (2009, p. 143) de “Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)”.

A partir de 1939, com o Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril, originaram-se as Faculdades de Filosofia^{ix}, primeiras instâncias a nível superior a assumir a formação inicial

de professores da Educação Básica no Brasil. Nesses espaços, houve a criação de cursos de licenciatura e a gênese do primeiro curso de Pedagogia no Brasil (CACETE, 2014).

Para as licenciaturas, demandou-se a missão de formar docentes para ministrar componentes curriculares que compunham o currículo de parte do Ensino Secundário, e para a graduação em Pedagogia, requereu-se o encargo de formar bacharéis especialistas em Educação e professores para lecionar nas Escolas Normais^x, instituições formadoras de docentes para o Ensino Primário (TANURI, 2000).

É oportuno completar que os cursos de licenciatura, quando recém-criados, da mesma maneira que o curso de Pedagogia, eram também concebidos como cursos de bacharelado. Os discentes dos cursos de licenciatura cursavam três anos de disciplinas da formação geral e da área específica em que atuariam como professores e mais um ano de disciplinas da área educacional. Após esses dois momentos, recebiam o título de licenciados (GATTI; BARRETTO, 2009).

Cacete (2014), ao pesquisar a história da formação de professores secundários com o recorte de tempo entre 1939-1971, exprime que, após a criação dos cursos de licenciatura para formar docentes em nível superior para o Ensino Secundário e do curso de Pedagogia, instalou-se, nesses espaços de formação docente no Brasil, o modelo de formação inicial de professores conhecido amplamente na área de Educação de “3 + 1” (três mais um), dividindo de vez a formação docente em duas perspectivas: uma com atenção nos conteúdos da cultura geral e nos conteúdos específicos da área de conhecimento em que o formando lecionará e a outra com ênfase nos conteúdos didático-pedagógicos do campo educacional.

A divisão da formação docente nas duas perspectivas acirrou disputas históricas nos planos e nos programas dos cursos de formação de professores que, de um lado, separaram ao longo da história o conhecimento referente à Educação – seus fundamentos, metodologias e práticas –, do conhecimento específico da “matéria a ensinar”. Esse dualismo reproduziu incompatibilidades de objetivos nas licenciaturas e oposições entre concepções de currículos com as disciplinas ditas científicas e as disciplinas consideradas como didático-pedagógicas. Nasce, limpidamente, a assintonia entre teoria e prática, conhecimentos específicos da matéria e conhecimentos pedagógicos, conteúdos e métodos de ensino no âmbito da formação inicial docente no Brasil (CACETE, 2014).

Vale lembrar que, no período de 1939 a 1971, muitas transformações ocorreram no cenário social e político do país. O processo de industrialização e o crescimento irrefreado dos centros urbanos, igualmente a instalação do regime militar, demandaram alterações no sistema educacional brasileiro. Como amostra, apontamos as Leis Orgânicas do Ensino Secundário, Decreto Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942 (BRASIL, 1942), que organizou o Ensino Secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; e do Ensino Primário, Decreto Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946), que organizou o Ensino Primário a nível nacional; a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; e a Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), que imperaram condições no funcionamento e na organização da educação brasileira e, de modo típico, na formação inicial de professores do ensino básico (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

O quinto período exemplificado por Saviani (2009, p. 144), chamado de “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”, tem seu início no fervor das agitações políticas que ocorreram no Brasil, no período de 1964 a 1985. O regime militar, assim como outros acontecimentos citados nesta seção, exigiu ajustes no campo da educação brasileira que se efetuaram mediante mudanças na legislação do ensino. Na Educação Básica, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), complementando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, transmudou os ensinos primário e secundário, renomeando sua estrutura para Primeiro e Segundo Graus. Com essa nova organização, as Escolas Normais desapareceram e, em seu lugar, foi instituída a habilitação específica de segundo grau, chamada de Magistério, em duas modalidades básicas: para a docência nas quatro primeiras séries do Ensino de Primeiro Grau ou para a docência do primeiro ao sexto ano da respectiva etapa de ensino. Para a atuação profissional nas quatro últimas séries do Ensino de Primeiro Grau e no Ensino de Segundo Grau, exigiu-se a formação em nível superior (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009).

Detalhando essas mudanças na formação de professores da Educação Básica no Brasil, Saviani (2009, p. 147) relata:

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. [...] Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Pelo que observamos, as imposições ditadas no regime militar para a formação de professores da Educação Básica reconfiguraram novamente o que já existia na legislação. As chamadas licenciaturas curtas foram incorporadas ao conjunto de possibilidades de formação docente no Brasil. Tais cursos, de caráter polivalente, poderiam habilitar professores com integração de áreas, por exemplo, as licenciaturas em Ciências (com a habilitação em Biologia, Física e Química) e em Estudos Sociais (com a habilitação em História, Geografia e Sociologia), em apenas três anos. Já as licenciaturas plenas, por se deterem a uma área específica e se desenvolverem em um período maior – quatro anos –, se tornaram menos atrativas aos olhos do governo instalado na época, dado que a forte influência do tecnicismo na Educação favoreceu a situação (TANURI, 2000; GATTI; BARRETTO, 2009; SAVIANI, 2009).

No que convém aos cursos de Pedagogia, houve a modificação de seu currículo, dividindo-o em habilitações técnicas para a formação de especialistas e orientando-o tendencialmente não apenas para a formação do docente do curso de Magistério – como era até então –, mas também do professor primário em nível superior, mediante o estudo da Metodologia e de Práticas de Ensino de 1º Grau^{xi} (TANURI, 2000).

Indicamos, a título de informação, que outros acontecimentos marcaram essa fase histórica da formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil. Nos anos de 1980, com a demanda de aumentar o número de professores habilitados para lecionar nas quatro séries iniciais do Ensino de Primeiro Grau e de qualificar um considerável volume de professores leigos dessa etapa de ensino, implantou-se em muitos Estados brasileiros o projeto “Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS)”. Esses centros, que proviam formar professores em nível médio, tiveram uma duração curta, sendo fechados com a promulgação da atual LDB, Lei nº 9.394/96^{xii} (GATTI; BARRETTO, 2009).

De modo paralelo aos ordenamentos na legislação do ensino brasileiro e, mais precisamente, às mutações nos cursos de formação de professores da Educação Básica durante esse período histórico, desencadeou-se, também nos anos de 1980, após o fim do regime militar, um amplo movimento desenvolvido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esse movimento, unindo educadores do ensino básico e superior, reivindicou a reformulação dos cursos de licenciatura e Pedagogia, adotando o princípio central da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003 *apud* SAVIANI, 2009, p. 148).

O princípio da docência como o pilar da identidade dos profissionais da Educação, que embalou as lutas reivindicatórias do movimento, veio a legitimar uma identidade própria dos diversos cursos de licenciatura e Pedagogia, pois se pretendia pôr fim à identidade ambígua construída na formação docente nesses cursos que, almejando formar professores, quase sempre se deparavam com questões problemáticas: “especialista em área específica ou professor?”, “químico ou professor de química?”, “historiador ou professor de história?”, “biólogo ou professor de biologia?”, “professor dos anos iniciais ou especialista em educação?” – questões em linha de investigações quando se estudam essas formações (GATTI; BARRETTO, 2009).

O último período histórico da formação inicial de professores da Educação Básica no país, inscrito por Saviani (2009, p. 144) de “Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)”, iniciou com a publicação da corrente LDB, Lei nº 9.394/96.

Para Bazzo (2004), de maneira contraditória ao que defendia o movimento da ANFOPE, nas décadas de 1980 e 1990, as demandas contidas na LDB, Lei nº 9.394/96, para a formação de professores da Educação Básica veio a contribuir para a desprofissionalização do profissional da Educação e acentuar sua desvalorização. É na atual LDB, sob o Título VI, art. 61 a 67 – Dos profissionais da Educação –, que a determinação para a formação de docentes da Educação Básica está contida. Diz a referida Lei, quando promulgada em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

No nosso ponto de vista, houve, com a lei em discussão, a determinação da formação inicial de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em nível superior – o que é um avanço –, porém, ao não enfatizar a universidade como espaço primordial para a qualificação dos docentes da Educação Básica, permitiu-se que outras instituições assumissem essa tarefa. Assim, a formação também foi oferecida por faculdades isoladas, centros universitários^{xiii}, entre outras instituições que não possuem as mesmas estruturas físicas e condições formativas no sentido de articular a pesquisa e a extensão na formação docente, principalmente do setor privado, as quais muitas vezes são de caráter duvidoso.

Cunha (2003), em publicação sobre as influências das políticas educacionais desenvolvidas no Governo de Fernando Henrique Cardoso para a Educação Superior, no referido período, constata que nunca na história da educação brasileira houve tanto controle do setor mercadológico internacional e industrial na Educação, bem como um avanço tão significativo do setor privado na esfera educacional. Sob o manto de conformar o sistema de educação brasileiro ao processo de reestruturação produtiva do mercado internacional e de ajustá-lo às subordinações do Banco Mundial, algumas ações construídas após a LDB, nº 9.394/96, favoreceram para emoldar os cursos de licenciatura ao projeto econômico desejado.

Como efeito desse cenário, surgiram as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura. Por meio da Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), e da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), instituíram-se tais dispositivos, significando um documento orientador para todos os cursos de formação inicial de professores no país^{xiv}.

Pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), conseguiu-se, enfim, um documento que estabelecesse diretamente em nível nacional, aos cursos de licenciatura, princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados nas propostas curriculares e formativas. Contudo, as críticas seguidas por entidades educacionais e movimentos sociais referentes a essa resolução seguem a compreensão de que tais diretrizes se delinearam com enfática tendência instrumentalizadora, baseando-se, exclusivamente, no desenvolvimento de competências como a matriz central da formação inicial de professores da Educação Básica brasileira (BAZZO, 2004).

Consoante o entendimento exposto, Bazzo (2004) valida que o significado de “competências” como princípio nuclear para orientar a formação docente representa uma concepção individualista na sua essência e imediatista, concernente ao mercado de trabalho. Logo, é limitadora e limitada acerca da perspectiva de formação humana defendida pelos educadores e instâncias representativas dos profissionais da educação brasileira.

Em linhas conclusivas sobre a formação inicial de professores da Educação Básica, com o recorte temporal de 1927 a 2006, vemos que vários acontecimentos sociais e políticos se sucederam ao longo da história do país com implicações na Educação e, conseqüentemente, na formação docente. Tais acontecimentos estão permeados por tensões e disputas políticas de grupos sociais, bem como subordinados às relações de poder que, de modo direto, configuraram documentos legislativos da formação de professores.

Constatamos que a formação profissional do magistério para a Educação Básica tem sido circunscrita a avanços, retrocessos e descontinuidades por intervenção de diversos fatores, sobretudo de natureza política. Isso, a nosso ver, contribui para a lacuna provocada pela ausência de uma política de estado para assegurar uma formação compatível com as necessidades e a realidade da sociedade contemporânea.

Pensamos que esse aspecto contribuiu também para que a formação inicial dos docentes da Educação Básica não conseguisse ênfase, no sentido de se constituir como prioridade nas ações do Estado brasileiro, o que ocasionou, nos últimos anos – como feito na história –, a produção de documentos legais que, apesar de apresentarem avanços aos cursos de licenciatura, se fizeram com forte caráter fragmentado, respingando em ações sem organicidade com o pleito histórico dos movimentos educacionais do país. Essa discussão será atestada na próxima seção do texto.

O caráter fragmentado dos dispositivos legais sobre a formação inicial docente no Brasil: do REUNI às Novas Diretrizes Curriculares (2007-2015)

Após as considerações sobre os períodos históricos da formação inicial de professores da Educação Básica, que abarcaram os anos de 1927 a 2006, acrescentamos que outros importantes acontecimentos e, principalmente, dispositivos legais se inseriram no processo histórico e político-legal da formação docente no Brasil. Conforme dito anteriormente, isso se deu de forma fragmentada e desarticulada das reivindicações desenvolvidas por profissionais e entidades representativas da Educação ao longo da história no país – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), entre outros.

O primeiro deles refere-se ao Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Por meio desse instrumento legal, estabeleceu-se o contrato de gestão das universidades federais com o governo, no qual as Instituições de Educação Superior se comprometeram, em um prazo de cinco anos, a subir a taxa de conclusão média da graduação para 90% e elevar a relação de professor/aluno para 18. Em troca das metas previstas, o governo federal concederia aporte de recursos financeiros para as instituições federais de ensino em até 20% do valor das despesas de custeio e pessoal (BRASIL, 2007; SOUSA; COIMBRA, 2015; MAUÉS; SOUZA, 2016).

Para a formação inicial de professores da Educação Básica, esse feito repercutiu com o aumento do número de cursos de licenciatura no país, em sua maioria noturnos e localizados em cidades do interior dos Estados da federação. Em que pese essa realidade, a qualidade desses cursos tem sido questionada, pois a expansão angariada se deu mais em aspectos quantitativos do que em termos qualitativos. Falta de laboratórios e recursos didático-pedagógicos, carência nos acervos bibliotecários, dificuldade de permanência dos discentes nas instituições – em especial, os residentes no interior dos Estados – devido à

insuficiência de auxílios por parte das universidades, como moradia e alimentação, além da infraestrutura física nos *campi*, principalmente, os espaços criados a partir de 2007 em municípios isolados das capitais, têm suscitado o insucesso nos cursos de formação docente^{xv} (SOUSA; COIMBRA, 2015; MAUÉS; SOUZA, 2016).

Já o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Esse instrumento normativo, conforme Abdalla (2012), criou em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

De caráter emergencial, o PARFOR tem somado à formação de docentes da Educação Básica por intermédio da oferta de cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas, para professores sem formação acadêmica; de 2ª Licenciatura com carga horária de 800 a 1.200 horas, para docentes licenciados que atuam em áreas diferentes da formação inicial; e de Formação Pedagógica para professores que vivenciaram a formação acadêmica em cursos de bacharelado e atuam como docentes na Educação Básica^{xvi} (BRASIL, 2009).

Sob uma perspectiva crítica, pesquisas produzidas por estudiosos sobre o PARFOR acenam barreiras que agudizam a precarização na formação inicial de professores da Educação Básica. Amorim e Medeiros (2016) e Souza (2017), ao estudarem sua implantação em instituições públicas do país, enumeram alguns desafios limitadores no programa, a saber: o encapsulamento das propostas formativas com amparo em modelos genéricos de formação construídos por outros programas na história da formação docente, sem muitas condições de mudanças/adaptações nas ações formativas a partir das demandas locais; o atraso no repasse de recursos financeiros por parte do Ministério da Educação para a manutenção e continuidade dos cursos; e a dificuldade de associar o ensino na formação inicial docente com a pesquisa e a extensão, haja vista que os cursos quase sempre são ofertados nos fins de semana e feriados de modo aligeirado^{xvii}.

Outra ação governamental que acreditamos relevante citar nesta discussão se pauta no Decreto Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos (2014-2024). Composto por um conjunto de diretrizes, metas e estratégias, esse incremento legislativo projetou ações para a educação nacional, visando à sua melhoria e qualidade.

Em relação à formação inicial de professores registrada nesse dispositivo legal, percebemos que, mais uma vez, passa despercebida a preocupação do poder público sobre sua construção em nível nacional. Não há referências explícitas no documento que atentem para a formação de docentes da Educação Básica; nas dez diretrizes e vinte metas que integram o referido decreto, inexistente menção à formação docente, senão nas estratégias que servem para designar ações para etapas e modalidades específicas da educação brasileira (BRASIL, 2014).

Por finalização da apresentação referente aos acontecimentos e dispositivos legais que se inseriram no processo histórico da formação docente da Educação Básica no Brasil, entre os anos de 2007 a 2015, aferimos a Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015).

Em uma dimensão histórica, segundo Dourado (2015), de todos os documentos que abordaram a formação de professores da Educação Básica, essa resolução é a que melhor preceitua orientações com vistas à sua qualificação. Além desse aspecto, o autor cita que, diferentemente de outras normativas, no referido documento, concebe-se a formação inicial e a formação continuada como momentos indissociáveis da formação do professor – apesar de acontecerem em etapas distintas –, visando à sua valorização. Além disso, complementa-se que a valorização dos profissionais do magistério se dará por via de outras dimensões, tais como carreira, salário e condições de trabalho, associadas também à formação – inicial e continuada^{xviii}.

Fora isso, orienta-se a articulação nos processos formativos nos diferentes cursos de licenciatura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, englobando decretos e outros documentos específicos – inclusive, as diretrizes específicas – referentes às etapas e modalidades desse nível de ensino. Assim, intenta-se a unificação de políticas educacionais com vistas à instituição de um “novo” Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2015; DIAS; DOURADO, 2015; PASSOS, 2016).

Essas Diretrizes reafirmam os principais determinantes da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, explícitos no Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), ao destacar a formação dos profissionais do magistério como efeito do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior. Além disso, a formação dos profissionais do magistério da educação básica estabelecida por essas Diretrizes também se situa em acordo com o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014), notadamente no que se refere ao “Eixo VI - Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho”.

Dourado (2013) notifica que as Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, definem marcos formativos relevantes para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica ao direcionar princípios amplamente discutidos pela comunidade educacional. Com respaldo no autor, vemos que, no Art. 3, parágrafo 6 da resolução, se inscreve:

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:
I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015).

Depois de situarmos as principais dimensões históricas e político-legais da formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil^{xix}, com o marco de tempo de 2007 a 2015, salientamos que, apesar dos avanços do ponto de vista normativo, não acreditamos que haja grandes êxitos no contexto real dos cursos de formação inicial docente. O caráter fragmentado dos documentos não aparenta harmonia e organicidade com a luta histórica impetrada pelos profissionais da Educação e suas entidades representativas – ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, entre outros.

Ressaltamos essa afirmativa por percebermos, a partir de nossa experiência como formadores de professores e profissionais do magistério superior, que, mesmo com os documentos legais disponíveis no país, ainda há sérios problemas de cunho administrativo, organizativo e pedagógico-curricular no interior das IES. Esses problemas culminam no desenvolvimento das propostas de formação docente, sendo que não foram e acreditamos que não serão solucionados, independentemente (do avanço) da documentação legal existente. Listamos alguns:

a) Compreendemos que, a nível geral, não está entendível, no interior das instituições formativas, o que é a formação inicial de professores da Educação Básica. Programas e currículos com forte perfil identitário dos cursos de bacharelado são evidentes. A cultura institucional das IES brasileiras e das licenciaturas está enraizada nessa perspectiva/modelo de formação docente.

b) Há ausência de estudos no interior das licenciaturas que discutam o planejamento e o desenvolvimento curricular dos cursos, bem ainda que estabeleçam um diálogo com a comunidade externa à universidade, para a qual os cursos se propõem formar professores.

c) A existência dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), principais espaços institucionais em realidades que assumem a incumbência de pensar sobre as propostas dos cursos nas IES, não assegura a promoção de reflexões mais profundas a respeito dos processos formativos desencadeados nas licenciaturas, uma vez que, em muitos contextos, o caráter burocrático e formal é o que direciona as ações e práticas dessas instâncias.

d) As questões de poder que permeiam a organização e a gestão das IES brasileiras também limitam o desenvolvimento de programas e práticas de formação docente. Em realidade, a indicação para coordenar e/ou gerir as ações/programas/projetos de formação validam as disputas/indicações internas e externas das unidades acadêmicas e dos próprios cursos de licenciatura.

e) A construção/revisão dos currículos oficiais (Projetos Pedagógicos de Cursos, resoluções e portarias internas das licenciaturas, entre outros), documentos que orientam e fundamentam as ações dos professores formadores, é construída na abstração da realidade. Em muitos locais, as comissões que se originam para a construção dos currículos oficiais se limitam a um grupo diminuto de profissionais, perdendo-se, ao longo do processo, o teor democrático, participativo e social das ações e dos documentos produzidos.

Os aspectos pontuados anteriormente são pequenos frente às “plurais” realidades existentes em cada contexto de formação docente, especialmente se considerarmos a diversidade de instituições (universidades públicas e privadas, centros educacionais, faculdades integradas, entre outros), as modalidades (presencial, semipresencial e a distância) e os locais (grandes centros urbanos, cidades interioranas e litorâneas, entre outros) que desenvolvem cursos de formação inicial docente. No entanto, com esse registro, nos esforçamos para evidenciar alguns problemas que se perpetuam na formação dos professores da Educação Básica do país.

Acreditamos que o caráter fragmentado dos documentos normativos e dos acontecimentos que se sucederam em torno da formação docente, principalmente os relatados entre os anos de 2007 a 2015, agudizam o cenário descrito no texto acerca da formação inicial de professores no Brasil. Nas considerações finais, apresentaremos, em breves linhas, alguns apontamentos/perspectivas, com base em Dias e Passos (2016), que podem ser tomados como parâmetros para pensarmos na formação inicial docente, considerando suas necessidades e a qualidade dos processos formativos nas licenciaturas.

Considerações finais

De acordo com Dias e Passos (2016), a formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil passou, no decurso da história, por oscilações no sentido do *locus* da formação, da identidade do profissional que se almejou formar, segundo cada tempo histórico, dos modelos de formação docente, incluindo os currículos com conteúdos e conhecimentos formativos, entre outros.

Consideramos que esse cenário se efetuiu, principalmente, pela ausência de atenção dos dirigentes brasileiros e pelo não entendimento, conforme sublinhamos, a nível nacional, do que seja a formação de professores, bem como da importância que comporta para a área de Educação. Entendemos que o desenho dessa realidade se explica, em maior parte, porque a formação docente esteve condicionada aos diferentes arranjos políticos desenvolvidos sob o ímpeto das relações sociais de poder. A fragmentação dos documentos normativos discutida no texto confirma essa afirmativa. A posição ideológica de cada governo representou mudanças e a instalação de caminhos, ou melhor dizendo, de rotas muitas vezes sem direção clara a um determinado fim.

Como considerações a respeito de atingirmos mais qualidade na formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil, apontamos, em primeira instância, a necessidade de políticas educacionais públicas que realcem a relação das instituições formadoras de

professores com o ensino básico. Também apontamos que essas políticas educacionais visem à valorização do trabalho docente, à carreira e aos salários dignos dos profissionais da Educação (DIAS; PASSOS, 2016).

No âmbito local de cada Instituição de Educação Superior, há necessidade de que os projetos de formação docente se articulem ao Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e, além disso, apontamos a demanda de uma abordagem interdisciplinar, multicultural e crítica de formação docente. Acreditamos que, se atingirmos esses apontamentos, poderemos alcançar ou nos aproximar, nos processos formativos, nos termos de Dias e Passos (2016, p. 105), da “compreensão da dimensão ética, social, política, cultural, econômica, da profissão”, bem como de “seus fundamentos psicológicos, pedagógicos, históricos, filosóficos”.

Por último, apontamos a relevância do destaque para a formação continuada, dado pelas Diretrizes Curriculares contidas na Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015. Sabemos que a formação inicial não é suficiente para dar conta dos complexos processos de ensino e de aprendizagem e, por isso, as novas DCNs dedicam um capítulo inteiro (Capítulo VI) à formação continuada. Isso favorecerá, em nossa compreensão, a ruptura de perspectivas cristalizadas e hierarquizadas de poder que estão vivas em muitas instituições.

Alertamos que esses apontamentos não devem ser considerados como receitas genéricas para a melhoria da qualidade da formação inicial de professores da Educação Básica. São perspectivas que, em nossa interpretação, favorecem o nascimento de outros cenários e configurações da formação docente no país.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Políticas de Formação de Professores: desafios e perspectivas. **Collatio**. São Paulo, p. 23-32, abr./jun. 2012.

AMORIM, Jamira Lopes de; MEDEIROS, Emerson Augusto de. A política nacional de formação de professores/as da educação básica e o PARFOR/UERN: expansão, desafios e perspectivas. **Educação & Linguagem**. São Paulo, v. 19, n. 1, p. 125-154, jan./jun. 2016.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BAZZO, Vera Lúcia. Os Institutos Superiores de Educação ontem e hoje. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 20, n. 23, p. 267-283, jun. 2004.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 11, n. 42, p. 94-112, jun. 2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Rio de Janeiro: RJ, 1942.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Câmara dos Deputados. Brasília: DF, 1946.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 1968.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 1971.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2002a.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2002b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2015.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CONAE. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação: O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação**. Brasília: DF, nov. 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

DIAS, Ana Maria Iorio; PASSOS, Carmensita Matos Braga. Passado e presente na formação de professores: por entre perspectivas históricas, legais e políticas. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 85-108, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. A Formação de Professores e a Base Comum Nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional**. Goiânia, v. 29, n.2, p. 367-388, maio/ago. 2013.

17

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

LOPES, Sonia de Castro. A estrutura curricular da escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939): representações acerca de uma nova cultura pedagógica. **Educação em Questão**. Natal, v. 28, n. 14, p. 96-120, jan./jun. 2007.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de. Precarização do trabalho docente da educação superior e os impactos na formação. **Em Aberto**. Brasília, v. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Formação Integral do educando no Tempo da Escola Normal**. Fortaleza: Expressão gráfica Editora, 2005.

PEREIRA, Lilian Alves; FELIPE, Delton Apdo; FRANÇA, Fabiane Freire. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 12, n. 45 especial, p. 239-252, maio 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da Pesquisa em Formação de Professores. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 8, n. 2, p. 479-499, maio/ago. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Silvina Pimentel; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Produções sobre a formação de professores no EPENN: análise do período 2003 a

2011. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz (org). **Pesquisas em Educação nas regiões norte e nordeste: balanço e perspectivas**. 1 ed. Recife: Editora UFPE, 2014. p. 127-152.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de; COIMBRA, Leonardo José Pinho. As licenciaturas interdisciplinares e o processo de expansão das IFES: implicações para a formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 15, n. 65 especial, p. 141-159, out. 2015.

SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade da formação de pedagogos na perspectiva da oferta do Parfor presencial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 81-96, jan./mar. 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

Notas

ⁱ A título de informação, esclarecemos que o texto é um recorte adaptado do trabalho de doutoramento de um dos autores do documento.

ⁱⁱ O ano de 2006 se apresenta com demarcação, considerando os acontecimentos na Educação Brasileira e na formação de professores pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse aspecto se ampara em declarações de Saviani (2009).

ⁱⁱⁱ A idealização de instruir, em termos educacionais, a população brasileira tem como fundamento as transformações advindas da Revolução Industrial. Preparar o sujeito para o mundo do trabalho é um objetivo acenado pelos dirigentes do Brasil desde o período de 1870, conforme Pereira, Felipe e França (2012), que segue até os dias atuais na legislação da Educação. Não desmemoriamos que esse ideal, quando produzido, fundiu-se com as intenções da burguesia brasileira. Não havia – e pouco há – o propósito de qualificar a população como um todo, resguardando a possibilidade de seu crescimento no sentido econômico, social e humano.

^{iv} O ato adicional de 1834 veio a destacar mudanças na Constituição Nacional de 1824. Para a área de Educação, foi estabelecido que as províncias tivessem mais autonomia em relação a sua dependência com os Estados, desde que considerando as normas postas nos documentos que regiam o Brasil (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009).

^v Saviani (2009) nos concede o entendimento de que há na literatura acadêmica a classificação das Escolas Normais em duas perspectivas. A primeira se refere às Escolas Normais ou, como bem conhecidas, as Escolas Normais Primárias, que intentaram formar docentes para o Ensino Primário, o que equivale aos anos iniciais do Ensino Fundamental atualmente. A segunda condiz com as Escolas Normais Superiores, que objetivaram formar docentes para o Ensino Secundário, correspondendo no momento aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. No Brasil, inicialmente, prevaleceu a primeira perspectiva.

^{vi} Saviani (2009) complementa que, de fato, o que mudou no quadro das Escolas Normais nesse período foi o enriquecimento dos conteúdos curriculares ensinados e a ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca maior foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal. Para o autor, essa foi a principal inovação nas propostas formativas dos cursos.

^{vii} Outro aspecto importante neste período histórico condiz com a significativa presença feminina na docência das primeiras letras, o que implica na formação inicial docente.

^{viii} Lopes (2007) conclui que as propostas de formação de professores nesses espaços formativos, por mais que estivessem sob as orientações das ideias pedagógicas do Movimento Escolanovista, em crescimento no país na época, não conseguiram se desmembrar de ideias pedagógicas de cunho tradicional.

^{ix} Em alguns Estados brasileiros, as Faculdades de Filosofia ganharam outra nomenclatura, a exemplo, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (CACETE, 2014).

^x Acrescentamos que os Institutos de Educação também continuaram a formar professores para lecionar nas Escolas Normais, havendo uma ruptura referente a essa ação apenas na década de 1970, com a nova legislação (TANURI, 2000).

^{xi} O perfil do profissional formado pelo Curso de Pedagogia passou em sua história por algumas indefinições. Quando o Curso foi criado no Brasil – Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939 –, visou-se a uma dupla função de formação nesse curso: formar bacharéis especialistas para atuar como técnicos de educação e licenciados, destinados à docência nos Cursos Normais. Já em 1962, o Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação (CFE) deixou entrever que poderia se formar o professor para o Ensino Primário no Curso de Pedagogia, modificando a intenção inicial, porém, esse aspecto não ficou entendível na redação do documento. Em 1969, o Parecer 252/69 vai mais além, dessa vez, procurando garantir ainda a formação do professor primário no Curso de Pedagogia, aspecto que abriu caminhos para a remodelação curricular do Curso nos anos 80 e 90 do século passado, instante em que é definida na legislação a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental por via do referido curso (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009).

^{xii} A Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, alterou dispositivos da Lei nº 5.692/71 referentes à formação de professores do Ensino Fundamental. Os CEFAMS, segundo Gatti e Barretto (2009), são introduções desse dispositivo legal no campo da formação de professores da Educação Básica brasileira.

^{xiii} Cunha (2003) sublinha que, para expandir a Educação Superior no período do Governo de Fernando Henrique Cardoso, houve, entre vários arranjos políticos, a reorganização das Instituições de Educação Superior (IES). A partir do Decreto nº 2.306/97, as IES puderam adotar cinco formatos diferentes: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Essa reorganização veio a privilegiar, sobretudo, o setor privado.

^{xiv} Também como efeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 a 2011, promulgado via Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Nesse documento, não há perspectivas para a formação inicial de professores no Brasil. O descaso com o tema em seu interior se dá, de tal forma que, ao contrário do que se vinha discutindo pelas entidades educacionais brasileiras sobre a formação docente, se confirma o nível médio como mínimo exigido para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001; DIAS; PASSOS, 2016).

^{xv} Além disso, há de se considerar o número de cursos criados na modalidade a distância, tanto no setor privado quanto no âmbito das instituições públicas.

^{xvi} De modo geral, houve uma reorganização no total de horas orientado aos cursos de licenciatura e à formação de professores da Educação Básica no Brasil a partir das Novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. Alertamos também que o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.

^{xvii} Em rigor, não descartamos as contribuições do mencionado programa para a formação de docentes da Educação Básica brasileira. Amorim e Medeiros (2016), em outro prisma, constataram que docentes da Educação Básica, ao vivenciarem cursos de primeira licenciatura oriundos do PARFOR em uma IES pública do Estado do Rio Grande do Norte, enfatizaram como fatores positivos do programa a continuidade dos estudos – formação continuada – após a conclusão da graduação e, também, a melhoria de suas práticas pedagógicas no interior das escolas.

^{xviii} Dias e Passos (2016) completam que houve uma inovação terminológica com a publicação das Novas Diretrizes Curriculares ao estender o raio de ação da lei para os “profissionais do magistério” e não somente para os professores.

^{xix} Indicamos a leitura de Dourado (2013) para a compreensão detalhada de outras normativas que também se inseriram como orientadoras na cena nacional da formação de professores da Educação Básica.

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre

